

Aproximación a la atención de necesidades educativas especiales en Latinoamérica

Pilar Samaniego de García

Secretaria General de RIADIS, 2002 – 2006

(Red Iberoamericana de ONG de Personas con Discapacidad y sus Familias)

e-mail: trajano@uio.satnet.net (Recibido Julio 2006; aceptado Diciembre 2006).

Biblid (0214-137X (2005) 21; 27-44)

Resumen

En Latinoamérica se observa un notorio incremento en el ingreso de personas con discapacidad al sistema educativo, sin embargo la mayoría se encuentra en instituciones de educación especial y quienes están en el sistema regular no reciben los apoyos necesarios. Hay buenas prácticas en los diferentes niveles pero son aún esporádicas y no están sistematizadas.

Palabras Clave: discapacidad, inclusión educativa.

Summary

In Latin America, a huge increase of the number of people with disabilities entering the educational system is noticed. However, most people with disabilities remain in special educational institutions, and those who are included in the regular system are not given the necessary support. Good practices are found in the different levels, though they are still sporadic and are not systematised.

Key words: Disability, educational inclusion.

Résumé

En Amérique Latine on observe une augmentation notoire du nombre de personnes handicapées qui s'intègrent au système éducatif. Par contre, la majorité d'entre eux se trouvent dans des institutions d'éducation spéciale et ceux qui font partie du système public ne reçoivent pas les appuis nécessaires. Les pratiques aux différents niveaux sont bonnes mais elles sont encore sporadiques et peu systématisées.

Mots-clé: Handicap, inclusion éducative.

Sumario

1.- Educación y desarrollo. 2.- Mapeo de la situación. 3.- Pronunciamientos y experiencias. 4.- Finalmente.

1.- Educación y desarrollo

Cuando el 20 de enero de 1949 el Presidente Harry Thruman introdujo en su discurso el término *desarrollo*, con un interesante juego de palabras en el que amalgama conceptos de: *justicia, democracia, satisfacción de necesidades y ayuda*, teniendo como única perspectiva la *producción* (Miranda citado por Samaniego, 2006:183); con seguridad, en ese momento, no se alcanzaba a atisbar cuán grande sería su incidencia. Con la competencia de la academia, organismos multilaterales, agencias internacionales y otros, con el mundo clasificado en países desarrollados y subdesarrollados en una relación riqueza-pobreza, aparecen políticas integracionistas cuya emisión prolífica reconoce abiertamente nuestro fracaso en la lucha contra una actitud segregacionista que, maquillada de ‘exclusividad’, se sufre como exclusión lacerante.

El integracionismo impregna las políticas, paulatinamente se cuela en el discurso, aparece como el gran desafío en el planteamiento de proyectos, pero en el lenguaje común que construye el ideario social y en el accionar de la mayoría de unidades ejecutoras, aún está ausente. La distancia que media entre el *deber ser* y el *ser* se evidencia en la escuela, medio idóneo tanto para preservar la cultura como para generar cambios. Es mundial el consenso sobre la importancia de la educación como estrategia para un desarrollo sostenido, mayor equidad, igualdad de oportunidades, mejoramiento de las condiciones y calidad tanto de vida como de ciudadanía, e incluso se la pone de relieve como un indicador social; aún así, al momento de hablar de presupuesto se considera un gasto mas no una inversión, las voces de los actores - docentes, estudiantes, padres y madres de familia- no alcanzan plenitud de participación ni se consideran demanda calificada, la atención a la diversidad no se concreta en inclusión plena y se limita muchas veces a la sola matriculación con la designación de un “espacio” físico; se informa sobre número de estudiantes matriculados pero no de su permanencia en el sistema, ni de la calidad de sus aprendizajes, ni del impacto que la educación ha tenido en sus vidas y en su comunidad. Pareciera que la educación hubiera quedado sometida a las leyes del mercado, a un implacable mercantilismo que se obsesiona por ocultar su esencia de servicio bajo etiquetas empresariales, que propicia la comercialización de un sinnúmero de ofertas disfrazadas de insumos pedagógicos, catapultada a una privatización que subraya diferencias, que aleja la posibilidad de acceso, disminuye la permanencia en el sistema, restringe oportunidades para quienes son considerados menos que competentes en un esquema de inexistente homogeneidad.

El camino recorrido marca un *antes* y un *después*. A lo largo de los últimos años se han generado instrumentos y documentos internacionales que promueven el principio de la educación inclusiva: la Convención de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (1989); la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, “la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje” (1990); la Declaración y el Marco de Acción de Salamanca para las Necesidades Educativas Especiales (1994); la Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad (1999, en vigor desde 2001).

Desde la perspectiva de la discapacidad, un componente decisivo constituye la intervención de las organizaciones y los movimientos asociativos. A pesar de su fragilidad e incipiente desarrollo su pronunciamiento ha ido *in crescendo*, como lo muestran las reuniones preparatorias para la reciente aprobación del borrador de la Convención Internacional para los Derechos de las Personas con Discapacidad (Comité Especial de Naciones Unidas, agosto 2006), primer tratado sobre derechos humanos que se acuerda en este siglo XXI. El proyecto de la Convención, como instrumento vinculante, obligará a los gobiernos a adoptar medidas

específicas a favor de los 650 millones de personas con discapacidad, la minoría más numerosa y abarcadora. El tratado deberá ser aprobado por la Asamblea General y su entrada en vigor demandará la ratificación de los países miembros.

Según el Artículo 24, clara expresión del estado de privación del ejercicio al derecho a la educación, los firmantes deberán asegurar un sistema inclusivo en todos los niveles para que las personas con discapacidad desarrollen su potencial humano para una participación efectiva. La niñez con discapacidad deberá estar incluida en la enseñanza primaria y secundaria, gratuita y obligatoria; podrá acceder a educación terciaria y capacitación profesional. Se tomarán medidas para emplear a docentes especializados, incluso con discapacidad.

Una persona sin oportunidades de educación es fácil presa de esa “desesperanza aprendida” (Seligman, 1981) que inmoviliza, que viste de negro al optimismo, que nutre de impotencia el futuro. La educación es clave para el desarrollo personal que se irradia en lo familiar y comunitario, que viabiliza el desarrollo de pueblos, naciones y regiones en lo social, político y económico. Sin desconocer el mérito de la Convención Internacional para los Derechos de las Personas con Discapacidad, urge llegar fehacientemente a las unidades ejecutoras para que las políticas no naufraguen en el infinito océano de los discursos.

2.- Mapeo de la situación

Los datos estadísticos disponibles no son completos ni fiables; son notables las diferencias en cuanto a enfoque, conceptualización e instrumentos; hay disparidad en la fuente oficial que emite datos sobre educación y el año en que han sido recogidos; además, considerando que la cultura es el eje que permea todo proceso, es menester contextualizar desde lo local. A partir de estas consideraciones y en un esfuerzo de síntesis, a continuación un mapeo de la situación en Latinoamérica.

A. El **marco normativo** interno en los países de la Región, responde en buena medida a las políticas internacionales vigentes. En educación, destaca Brasil cuyas protecciones legales son adecuadas; Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Panamá, República Dominicana y Venezuela, cuentan con algunas protecciones básicas; mientras que en Argentina, El Salvador, Nicaragua, Paraguay, Perú y Uruguay, son pobres o inexistentes (Informe Regional de las Américas, 2004). Es unánime el criterio sobre la necesidad de políticas estatales que trasciendan la temporalidad gubernamental, que sitúen a la educación como prioridad en términos presupuestarios y de dotación de recursos.

Las políticas de integración nacen como iniciativas de los programas de Educación Especial y no del sistema de educación en su conjunto, por ejemplo en Chile y Ecuador, situación que disminuye posibilidades de conocimiento, cumplimiento y exigibilidad. La normativa de integrar en el sistema educativo regular es acatada por menos del 3% de los centros, siendo más notoria la exclusión de estudiantes con discapacidad intelectual.

B. Las **instituciones** de educación especial son las más generalizadas y, entre ellas, las que cuentan con financiamiento estatal superan grandemente a las privadas, situación contraria a la corriente privatizadora de la educación regular que disminuye la posibilidad de acceso a educación.

Tabla 1: Escuelas especiales estatales y privadas, sobre el total de escuelas, en los países del Cono Sur

Sobre el total de escuelas:	Países del Cono Sur			
	Uruguay	Paraguay	Chile	Argentina
% de escuelas especiales estatales	3.68	0.22	6.94	3.03
% de escuelas especiales privadas	1.81	0.30	0.03	1.06

FUENTE: Aznar y González, 2005.

Cabe señalar que un número considerable de instituciones de educación especial de carácter privado en sus orígenes, depende en buena medida de un financiamiento estatal que no siempre se exhibe.

De los informes oficiales presentados durante las Jornadas de Cooperación con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa (Ministerio de Educación y Ciencia de España, 2004), se infiere que durante los últimos cinco años hay un incremento en el número de estudiantes con necesidades educativas especiales matriculados en el sistema regular. No obstante resulta difícil hablar de inclusión educativa porque se señala que esta población estudiantil no recibe los apoyos necesarios para participar y efectivizar logros en el curriculum común.

- C. Es alarmante la diferencia de los índices de **analfabetismo** entre la población con y sin discapacidad, los datos disponibles de siete países reflejan la situación en la Región (entre 14 y 37 puntos de diferencia). La condición de analfabetismo está relacionada directamente con trabajo y, consecuentemente, con condiciones de vida y ciudadanía.

Tabla 2: Índices de analfabetismo en la población con y sin discapacidad en seis países de la Región

	Población con discapacidad	Población sin discapacidad
Chile	17%	3%
El Salvador	45%	16%
Honduras	51%	20%
México	33%	9%
Nicaragua	44%	23%
Paraguay	43%	6%

FUENTE: Banco Interamericano de Desarrollo (BID), 2005

Si se establece la comparación por género, es clara la situación de desventaja para la mujer con discapacidad, condición que empeora notablemente si se cruza con pobreza, maternidad, sector de residencia (rural o urbano-marginal), migración, condición etno-lingüística...

Tabla 3: Índices de analfabetismo en la población con discapacidad, según género, en tres países de Latinoamérica

	Mujeres	Hombres
El Salvador	45%	16%
México	33%	9%
Nicaragua	44%	23%

FUENTE: BID, 2005.

- D. El **número de años de educación** que alcanzan las personas con discapacidad es notablemente inferior al alcanzado por personas sin discapacidad, las primeras alcanzan un promedio de cuatro años, que no equivale a la educación básica, obligatoria y gratuita.

E.

Tabla 4: Años de educación de la población con y sin discapacidad, en cinco países de la Región.

	Población con discapacidad	Población sin discapacidad
Chile	6,4	10,0
El Salvador	3,0	5,6
Honduras	4,6	5,4
México	3,8	sin datos
Nicaragua	4,3	sin datos

FUENTE: BID, 2005

- F. De niños y niñas con discapacidad en el nivel de **educación inicial** no se dispone de datos. En términos generales, en los últimos cinco años se observa un incremento de matrícula en **educación básica** de alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad. No llega al 2% el porcentaje de estudiantes con discapacidad en **educación universitaria** (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y El Caribe -IESALC, 2005).
- G. De los datos disponibles por país, presentados por los respectivos Ministerios de Educación (MEC) durante las Jornadas Iberoamericanas (2004):
En **Argentina** la mayoría de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), asiste a una escuela especial (69,92%); destaca el que –aproximadamente– dos tercios de los alumnos con discapacidad visual asisten a una escuela común (61,94%), y se reparten casi equitativamente tanto en escuelas especiales como comunes los estudiantes con discapacidad motora o con “desviaciones normales de la inteligencia”.

Tabla 5: Categorías y escuelas de alumnos con NEE. Argentina

Categoría	Total de alumnos con NEE	Escuela Especial (%)	Escuela Común (%)
Mentales	60.506	78,90	21,10
Auditivos	7.541	71,75	28,25
Visuales	3.452	38,06	61,94
Motores	2.923	58,81	41,19
Motores	2.923	58,81	41,19
Múltiples	5.721	89,91	10,09
Múltiples	5.721	89,91	10,09
Orgánico funcionales	3.934	94,87	5,13
Desviaciones normales de la inteligencia	3.385	50,78	49,22
Alto riesgo	171	100,00	
Severos trastornos de desarrollo	2.053	100,00	
TOTAL	98.686	69,92	20,93

FUENTE: MEC, 2004.

Según el Ministerio de Educación de la Nación, en 2001 se había integrado a las escuelas comunes sólo el 32% de la matrícula total de educación especial (cerca de 85 mil estudiantes).

En **Brasil**, hay una relativa equidad entre alumnos matriculados en instituciones públicas y privadas. La atención de alumnos con NEE con orientación inclusiva ha aumentado paulatinamente, del 13% en 1998 a 34,4% en 2004. Para el Ministerio de Educación de Brasil es evidente que las políticas adoptadas para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales tienen respuestas positivas en el sistema de enseñanza: la educación en clases o escuelas especiales ha disminuido proporcionalmente de 87% en 1998 a 65,6% en 2003 aunque continúa siendo el servicio preferido para alumnos con NEE. De los estudiantes integrados en escuelas comunes, la gran mayoría asiste a instituciones públicas (95,4%), mientras que en educación especial la mayoría asiste a instituciones privadas (63,2%).

Tabla 6: Matrícula de alumnos con NEE según tipo de atención y clase de institución. Brasil

Tipo de atención	Matrícula en instituciones públicas		Matrícula en instituciones privadas		TOTAL	
	#	%	#	%	#	%
En clases o escuelas comunes	158.758	95,4	8.823	4,6	194.581	34,4
En clases o escuelas especiales	136.770	36,8	234.672	63,2	371.442	65,6
Matrícula total	322.528	57,0	243.495	43,0	566.023	100,0

FUENTE: MEC, 2004.

El porcentaje más alto de matrícula corresponde a educación básica (64,4%) y es notable el correspondiente a educación infantil (19,4%).

Tabla 7: Matrícula por etapas y modalidades de enseñanza. Brasil

Etapa / Modalidad	Alumnos	Porcentaje (%)
Formación profesional	41.903	7,4
Enseñanza media	8.406	1,5
Educación de jóvenes y adultos	41.445	7,3
Educación básica	364.714	64,4
Educación infantil	109.535	19,4
Total	566.023	100

FUENTE: MEC, 2004.

En **Chile**, si se considera los 68.820 estudiantes atendidos en grupos diferenciales, la cobertura asciende al 3,4% del total de la matrícula del País. Entre 1998 y 2004: la niñez y juventud integrada casi se quintuplica, la matrícula en escuelas especiales prácticamente se duplica y aparece la modalidad de aulas hospitalarias; lo más relevante constituye la duplicación de matrícula de estudiantes con NEE.

Tabla 8: Número de matrículas de estudiantes con NEE por modalidad de escuela. Chile

Tipo de escuela	Matrícula 1998	Matrícula 2004
Niños y jóvenes integrados	5.339	24.766
Escuelas especiales	45.504	96.740
Aulas hospitalarias	0	415
Total	50.843	121.921

FUENTE: MEC, 2004.

En **Colombia** se considera que el 22% de estudiantes con discapacidad leve es "integrable" y el 55% de la población con discapacidad es "integrable" (420.048). La evolución de la matrícula de estudiantes con NEE ha aumentado ostensiblemente, de 12.417 matriculados en 1996 a 62.092 matriculados en 2004. Resulta interesante observar el incremento de centros que integran estudiantes con NEE, de 12,8% en 1996, a 59,6% en 2004.

El informe de **Ecuador** señala que el 6,1% de estudiantes son niños y niñas con NEE que no reciben apoyo alguno a pesar de estar aparentemente integrados en la educación regular. Asimismo, enfatiza en que hay otros datos que sostienen que 6.427 alumnos discapacitados son atendidos en 131 instituciones de educación especial, 1.246 en 120 aulas de integración, 8.097 en 318 aulas de apoyo psicopedagógico y 4.615 son atendidos en 15 Centros de Diagnóstico y Orientación Psicopedagógica (CEDOPs), (Ministerio de Educación y Ciencia, 2004:128).

En **El Salvador**, de la población atendida en 2004 destacan las aulas de apoyo educativo (46,54%) y los servicios psicológicos (43,51%), seguidos muy distanciamiento por las escuelas de apoyo educativo (4,55%) y escuelas integradoras (2,06%), los restantes tipos de servicio atienden a porcentajes ínfimos.

Tabla 9: Población atendida por modalidad de servicio. El Salvador

Tipo de servicio	Población atendida 2004	
	#	%
Escuelas de apoyo educativo	2.104	4,55
Aulas de apoyo educativo	21.500	46,54
Servicios psicológicos	20.099	43,51
Terapia de lenguaje	467	1,01
Escuelas integradoras	950	2,06
Aulas multigrados para sordos	165	0,36
Secciones especiales de EDUCO	270	0,58
Escuelas para estudiantes sordos	428	0,93
Círculos de alfabetización	175	0,38
Ciegos integrados	40	0,09
Total	46.198	100,00

FUENTE: MEC, 2004.

En **Nicaragua**, para 2004 el 70,94% de alumnos con NEE se matriculó en escuelas de educación especial y, un notable 29,5% en escuelas comunes que realizan integración. A partir de 2002 se registran centros que integran alumnos con NEE. Para 2004, de 631 centros que brindan atención a 1.400 estudiantes con NEE: 40 son del nivel preescolar, 590 de educación básica, uno de educación media.

Tabla 10: Número de estudiantes con NEE atendidos en centros de educación regular. Nicaragua, 2004

Nivel de educación	# de estudiantes
Preescolar	162
Básica	1.216
Media	22
Total	1.400

FUENTE: MEC, 2004

Uruguay reporta 62 colegios privados que brindan educación regular integrada, de los cuales 43 están ubicados en Montevideo, evidencia de una centralización frecuente en la Región.

Venezuela informa de 1.543 aulas de integración que atienden dificultades de aprendizaje que responde al porcentaje más alto de población atendida.

Tabla 11: Porcentaje de población atendida en planteles y servicios. Venezuela

Área de atención y programas de apoyo	Población atendida (%)	Planteles y servicios	
		#	Tipo
Dificultades de aprendizaje	61,82	20	Centro de Evaluación para Niños con Dificultades (CENDA)
		101	Unidad de Ciclo Educativo (UPE)
		1543	Aulas Integradas (AI)
Retardo mental	11,97	169	Instituto de Retardo Mental (IEE)
Prevención y atención integral temprana	6,08	57	Centro de Desarrollo Infantil (CDI)
Integración social	5,19	33	Equipo de Integración Social (EIS)
Educación y trabajo	4,34	52	Taller de Educación Laboral (TEL)
Deficiencias auditivas	3,39	48	Unidad de Educación Especial (UEE)
Lenguaje	3,27	14	Centro de Rehabilitación del Lenguaje (CRL)
Impedimentos físicos	2,80	5	Unidad de Educación Especial (UEE)
		6	Centro de Atención Integral (CAI)
		3	Aula Hospitalaria (AH)
Deficiencias visuales	0,62	5	Unidad de Educación Especial (UEE)
		16	Centro de Atención Integral (CAI)
Autismo	0,47	12	Centro de Atención Integral para Autismo (CAIPA)
Total	99,95		

FUENTE: MEC, 2004.

1. Pronunciamentos y experiencias

Recabar información es tarea compleja, de las respuestas recibidas se presenta a continuación algunos pronunciamentos representativos.

El Proyecto Roma, iniciativa que aúna investigación e intervención es –quizá- el más extendido (Argentina, Brasil, Chile, México y Perú). Construye desde la práctica docente un nuevo ideario en el que la diversidad es considerada en su sentido más amplio, como un valor y no como un déficit, mediante la organización del aula como una comunidad de convivencia y aprendizaje, donde confluye la intervención activa de los diversos agentes, con una vivencia en valores que se proyecta en el pensar, actuar y ser. Una cultura común que garantiza autonomía física, personal, social y moral para llevar más adelante una vida de calidad. El interés se centra en los procesos, en el conocimiento de los itinerarios mentales que construye cada estudiante para resolver problemas cotidianos. Para muchos se ha tornado en un ideal por el que quisieran apostar, aunque penosamente hay barreras normativas y actitudinales que dificultan la implementación de experiencias innovadoras.

Desde el Plantel Piloto del Estado de Mérida (Venezuela), la Unidad Educativa “Teresa de la Parra”, se señala que a pesar de las dificultades económicas, desde hace 17 años a través organizaciones complementarias orienta a madres gestantes, atiende educación inicial y básica, tareas dirigidas y actividades creativas fuera de horario escolar, y talleres de formación laboral. En cada programa integra entre dos y tres estudiantes con NEE (Castro, entrevista virtual 2006).

Hay circunstancias que llevan a afirmar que

a momentos es frustrante porque las barreras son fuertes y la inclusión no está al alcance de todos, sino de las personas que pueden pagar en una institución (...). Otro problema grave es que muchas instituciones creen que integrar es venderle el título o diploma. (Ortiz, entrevista virtual 2006).

La comercialización de títulos y diplomas carentes de respaldo académico es una problemática que se extiende y no es privativa de las personas con discapacidad, es una alerta roja.

Desde Argentina, Luis Bulit Goñi (entrevista virtual, 2006), es claro y enfático al afirmar que

no hay duda alguna en que nuestros hijos con discapacidad intelectual han de necesitar siempre y a lo largo de su vida de la Educación Especial, entendiendo por ésta a los recursos humanos y pedagógicos que diseñen las estrategias adecuadas para que nuestros hijos adquieran conocimientos significativos que les permitan una plena integración familiar, social y laboral;

Así la educación especial debiera ser un recurso siempre disponible que aporte en beneficio de todos. La incardinación del sistema educativo con los de salud, empleo y seguridad social es necesaria para garantizar una atención integral. Para Bulit, a pesar de existir legislación vigente desde hace más de 20 años, la escolaridad inclusiva es minoritaria. No se discute desde el discurso pero tampoco se advierte una decisión política firme para generar los cambios necesarios para su plena instrumentación. También existirían recursos más que suficientes si se advierte que la relación alumnos-docentes en el área de educación especial es de dos alumnos por cada docente registrado (a nivel total del país). Por tratarse de un país federal, cada provincia tiene sus propias estrategias de integración, evidenciándose una gran disparidad de criterios y realidades entre las distintas provincias o incluso dentro de una misma jurisdicción

local, que clama porque la inclusión se considere dentro del sistema de educación y constituya un proceso sistemático.

La naturaleza nos enseña que la espontaneidad, sencillez y naturalidad priman; cuando logramos despojarnos de esquemas rígidos los procesos fluyen. Por ejemplo, la Directora de la Escuela Particular “Sierrafior”, localizada en el sector rural de los Andes ecuatorianos, al ser consultada sobre educación inclusiva, aborda el cuello de botella que constituyen las pruebas de ingreso y la permanencia según la necesidad del estudiante:

aquí recibimos a todos los niños y niñas, no tomamos pruebas para evaluar si les aceptamos o no, cada niño es nuestra responsabilidad. Tuvimos el caso de un niño que pasó a un grado superior porque estaba listo mientras otros toman más de un año para alcanzar el nivel y pasar. Ni llama la atención ni extraña, disfrutan de los trabajos individuales y de los trabajos en grupo, saben que avanzan y eso es lo que cuenta. (Barreiro, entrevista 2006).

En educación superior y en el marco de cooperación con Latinoamérica, la iniciativa de la Universidad de Cádiz de implementar en Ecuador la Maestría en Educación Infantil y Educación Especial¹, constituye una buena práctica de inclusión educativa en el nivel superior. Entre 45 estudiantes de la primera promoción, tres tienen discapacidad: una persona ciega, una con hipoacusia y una con discapacidad física asociada a epilepsia. La joven no vidente señala:

(...) estudio una maestría internacional en Educación Infantil y Especial (...) podría decir que es un verdadero lujo mi modo de estudio actual: el equipo docente de la maestría está muy al pendiente de mis necesidades, y siempre pensando cómo solucionar mis dificultades, es la primera vez en que no soy yo o mi familia o mis amigos quienes están pensando en posibles soluciones; además, me han facilitado una persona que durante seis horas por semana me ayuda (...) esto no implica que me da realizando mis tareas (...). (Suasnavas, entrevista 2005).

Desde lo **gubernamental**, según el aporte de la Asociación Cubana de Limitados Físico-Motores (ACLIFIM), en **Cuba** la educación, en todos los niveles, es universal y gratuita. Cuando es necesario, la escuela ordinaria cuenta con profesores de apoyo responsables de organizar la atención en correspondencia con los apoyos que requieren los estudiantes, por ejemplo: desplazamiento y movilidad, comunicación, alimentación, cuidados higiénico-sanitarios, clima emocional positivo. Existe una sola escuela especial de carácter nacional “Solidaridad con Panamá”, para las niñas y niños con discapacidad físico-motora, es una escuela de tránsito donde los estudiantes cursan la primaria y/o secundaria hasta alcanzar las habilidades necesarias para pasar a la enseñanza ordinaria; esta escuela mantiene vínculos con otras escuelas de la comunidad para realizar actividades, sobre todo culturales. Los maestros ambulantes se desplazan a los hogares de niñas y niños con discapacidad severa o que viven en lugares de difícil acceso; se relacionan permanentemente con escuelas cercanas para socialización.

Es valiosa la iniciativa del Ministerio de Educación Nacional de **Colombia** MEN 24-04, que recaba información basada en evidencia para asegurar el aprendizaje en estudiantes con discapacidad. La herramienta “Indicadores de buenas prácticas de educación inclusiva” refleja – en buena medida- lo que ocurre en la Región: resistencia a contestar; costumbre de mostrar prácticas exitosas para participar en convocatorias o premios; los modelos de inclusión

¹ Resolución del Consejo Nacional de Educación Superior del Ecuador, CONESUP RCP.S02.070.05.

educativa son particulares a las instituciones; las instituciones con mayor tiempo de funcionamiento son más reticentes al cambio; muy pocas respuestas incluyen a padres y estudiantes; el número de estudiantes con discapacidad decrece al pasar de un nivel a otro; el acceso a Internet no es una posibilidad para todos.

Del análisis de los indicadores, se desprende que hay buenas intenciones pero no se concretan porque la mayoría no dispone de los recursos necesarios, ni cuenta con Proyectos Educativos Personalizados. La enseñanza multiniveles, la consideración de inteligencias múltiples, el diseño de estrategias para generar relaciones significativas entre pares, el uso de la tecnología, la comunicación aumentativa y alternativa para posibilitar el acceso a información, al conocimiento y expresión de pensamiento, están presentes en menos del 50% de las respuestas institucionales.

Cabe destacar y agradecer la respuesta del *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*, de la Secretaría de Educación Pública de **México** (Ministerio de Educación). Se evidencia una voluntad política con orientación innovadora de participación, el Programa se elaboró conjuntamente entre la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, y la Oficina de Representación para la Promoción e Integración Social para Personas con Discapacidad, de la Presidencia de la República; contó con la participación de los responsables de educación especial, personal de educación básica de todas las entidades federativas, responsables de la formación inicial y de la actualización de los maestros de educación especial y regular, del diseño de programas de estudio, del diseño y elaboración de materiales educativos, de la acreditación y certificación en educación básica y de planeación y estadística, representantes de organizaciones de la sociedad civil que trabajan para y con personas con discapacidad.

Destaca el fortalecimiento del proceso de integración educativa con apoyo de los servicios de educación especial. No se ciñe únicamente al acceso y permanencia, enfatiza en el *egreso*. Además de las zonas urbanas incluye zonas rurales, urbano-marginales e indígenas. Cuenta con financiamiento gubernamental, privado y mixto. Atiende preescolar, primaria y secundaria aunque esporádicamente incide en bachillerato.

La matrícula en educación inicial y básica asciende a 22.695 millones de estudiantes, de los cuales 309.353 presentan alguna discapacidad (1.36%), según muestra la siguiente tabla:

Tabla 12: Alumnos matriculados en educación inicial y básica, por tipo de discapacidad. México

	Discapacidad visual	Discapacidad auditiva	Discapacidad motora	Discapacidad intelectual	TOTAL
Inicial	76	112	252	160	600
Preescolar	2.293	1.834	3.628	4.235	11.990
Primaria	86.402	14.350	14.484	58.486	173.722
Secundaria	103.698	7.032	4.830	7.481	123.041
TOTAL	192.469	23.328	23.194	70.362	309.353

FUENTE: Estadística Básica de inicio de ciclo escolar 2005-2006. Dirección General de Planeación y Programación. Secretaría de Educación Pública, México.

El personal docente atiende –en promedio- a 20 alumnos sin discapacidad y 0.3 con discapacidad:

Tabla 13: Maestros, alumnos y relación alumnos-maestro, según nivel educativo. México

Nivel educativo	Número de maestros	Número de alumnos	Número de alumnos por maestro	Número de alumnos con discapacidad	Número de alumnos con discapacidad por maestro
Inicial y Preescolar	197,841	3,790,065	19	12,590	0.06
Primaria	561,342	13,367,355	24	173,722	0.3
Secundaria	348,235	5,537,580	16	123,041	0.35
TOTAL	1,107,418	22,695,000	20	309,353	0.3

FUENTE: Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, 2006.

El proceso de integración comprende: información y sensibilización a la comunidad educativa, trabajo con la familia, dotación de apoyos y materiales específicos, proceso de evaluación psicopedagógica y elaboración de una propuesta curricular adaptada. Educación especial favorece la integración a través de tres tipos de servicios: de apoyo, escolarizados y de orientación. Cabe señalar que existen organizaciones de la sociedad civil que ofrecen estos servicios.

Los **SERVICIOS DE APOYO**, conformados básicamente por maestros de educación especial, psicólogos, maestros de comunicación y trabajadores sociales, promueven -en vinculación con la escuela que apoyan- la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación. Los principales servicios son: las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP); los Centros de Atención Múltiple (CAM), además de brindar un servicio escolarizado, ofrecen apoyos específicos.

Los **SERVICIOS ESCOLARIZADOS**, conformados por un director, maestros de grupo, psicólogo, trabajador social, terapeutas ocupacionales y/o físicos, se responsabilizan de escolarizar a quienes presentan NEE asociadas con discapacidad múltiple, trastornos generalizados del desarrollo, o que requieren de adecuaciones curriculares altamente significativas, apoyos generalizados y/o permanentes. También brinda formación para el trabajo para personas con discapacidad y/o trastornos generalizados del desarrollo. El principal servicio escolarizado es el CAM.

Los **SERVICIOS DE ORIENTACIÓN** cuentan con profesionales de diferentes áreas para informar, asesorar y capacitar al personal del Sistema Educativo Nacional, a las familias y a la comunidad; así como orientar sobre el uso de materiales específicos y la eliminación de barreras que impiden tanto el aprendizaje como la participación.

En el ciclo escolar 2005-2006, los servicios de educación especial atendieron a 342.992 alumnos con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad: 74.197 escolarizados en los CAM o CAPEP, 243 en grupos integrados en CAPEP, 16.355 recibieron apoyo en turno alterno en CAM o CAPEP, y 252.142 integrados en escuelas de educación

regular con apoyo de Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, CAPEP o equipos itinerarios de CAM.

Tabla 14: Alumnos con NEE con y sin discapacidad atendidos por servicios de educación especial. México

Condición que presentan los alumnos atendidos	Total de alumnos atendidos
Discapacidad auditiva	16,044
Discapacidad visual	6,022
Discapacidad intelectual	89,120
Discapacidad motriz	15,366
Autismo	1, 595
Discapacidad múltiple	1,794
Problemas de conducta	18,004
Problemas de comunicación	30,143
Aptitudes sobresalientes	18,684
Otra	146,220
TOTAL	342,992

FUENTE: Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, 2006.

Entre las fortalezas del Programa destacan:

- Normas de Inscripción, reinscripción, acreditación y certificación para las escuelas de educación preescolar, primaria y secundaria, con apartados específicos para la atención de estudiantes con NEE.
- Cuestionario para recoger información estadística de los alumnos integrados con especificidad sobre apoyos y evaluación psicopedagógica, su Propuesta Curricular Adaptada (PCA) y si fueron o no promovidos.
- Diversos materiales, publicaciones y estrategias para actualización, información y sensibilización.
- Desde 2004 se ha implementado la Licenciatura en Educación Especial bajo la estructura de la integración educativa.

Los principales servicios de orientación son los Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE) y las Unidades de Orientación al Público (UOP).

A **nivel internacional**, desde 57 países, la mayoría del sur, más de 1.400 personas entre familias, autogestores, expertos y representantes gubernamentales, nos reunimos en el **XIV Congreso Mundial de Inclusión Internacional** (Acapulco, noviembre 2006) para examinar los retos de la globalización en la construcción de una sociedad incluyente y pedir se confronte la pobreza y exclusión que afecta a las personas con discapacidad intelectual y sus familias. En cuanto al acceso a servicios inclusivos, se resaltó: la necesidad de asistir a la misma escuela, disponer de información accesible, recibir formación para el trabajo, y disponer de apoyos tanto para una vida saludable como para una ciudadanía plena. Se consideraron como estrategias: establecer alianzas entre sociedad civil y gobierno, promover una legislación inclusiva, compartir modelos de excelencia y buenas prácticas, capacitar a docentes, y alentar la participación e incidencia de organizaciones relevantes. Es medular el apoyo a las familias

asegurando programas de capacitación y de colaboración entre éstas y los profesionales, generando redes para la acción porque se valora el poder histórico de la familia para generar cambios, “*las autoridades simplemente las siguen*”.

2. Finalmente

Si bien hay barreras edilicias, pedagógicas, físicas, financieras o por prejuicios, éstas se vencen con el compromiso personal que se irradia paulatinamente entre colegas hasta alcanzar un compromiso institucional. Si esperamos situaciones ideales para iniciar la inclusión, jamás llegaremos a concretarla; únicamente vivir la necesidad genera creatividad y búsqueda de estrategias para escribir una nueva historia en términos de inclusión desde el aula y la comunidad, partiendo de la voluntad, actitud y conocimientos del profesional en educación. Es triste y preocupante notar que en el debate profesional sobre inclusión la participación desde las escuelas regulares es mínima.

Las singularidades de cada discapacidad demandan un abordaje específico. Es notoria la diferencia porcentual de atención según la discapacidad siendo la intelectual la que mayores desafíos presenta tanto en la inclusión educativa como social. Los estudiantes con NEE asociadas a la discapacidad visual encuentran mayor número de oportunidades dentro del sistema educativo, no así las personas con discapacidad auditiva quienes requieren del acceso a la lengua escrita, así como a la comunicación e información, como condición *sine qua non* para hablar de inclusión. La accesibilidad al medio físico es una inversión que garantiza el acceso de quien tiene dificultad en el desplazamiento. Este planteamiento, que corre el riesgo de caer en el reduccionismo, busca ser un ejercicio que ha de llevarnos a reflexionar desde la práctica educativa sobre los apoyos que se requieren, las adaptaciones curriculares –significativas o no–, la individualización de casos para orientar de forma efectiva y eficiente nuestra gestión pedagógica. Recordemos que las ayudas técnicas son variadas, que no solamente están para ser compradas sino que podemos diseñarlas desde la necesidad y construirlas con los elementos disponibles. La clave es siempre el ser humano que no se limita al docente, así como la educación no se restringe a escolarización, de ahí la importancia de la concienciación de la sociedad en su conjunto.

La soledad y el concomitante dolor del estudiante con discapacidad intelectual integrado en la escuela común, se sufre en familia y se comenta entre homólogos. No todo es para todos, lo sabemos por experiencia propia; por ende, tampoco es cuestión de propender a la inclusión como camisa de fuerza, corremos el riesgo de caer en un activismo pendular que viene de la segregación absoluta para incardinarse en una obligatoriedad inclusivista que arrase con la individualidad. Partir de una clasificación sobre la condición de “integrable” deja más interrogantes que respuestas. Requerimos encontrar un punto de equilibrio con responsabilidad. Si se consideran factores determinantes para una educación inclusiva: responsabilidad de los directivos, formación de un profesorado comprometido, actitudes de apertura y descubrimiento del SER, procesos claros y objetivos de investigación interna, metodologías diversas como diverso es el ser humano, espacios de conocimiento e interacción, participación de los padres, mecanismos de comunicación interinstitucional, acceso a nuevas tecnologías, difusión de buenas prácticas, escuchar a los actores y no solamente a los expertos, voluntad política traducida en términos presupuestarios, en consecuencia, centremos la atención en el poder del *uno*, en lo que podemos hacer con voluntad desde el lugar en el que nos encontremos y con los recursos que disponemos. La discapacidad nos recuerda la individualidad y nos invita a repensar nuestra

profesión así como el para qué de nuestro tránsito por este planeta; las respuestas que surjan - con certeza- beneficiarán no sólo a las personas con discapacidad.

La globalización se ha extendido pero en términos de pobreza, desigualdad y exclusión. Aquí y ahora construyamos futuro desde la educación para globalizar la solidaridad y edificar esa nueva sociedad -tan posible como necesaria- con equidad e inclusión.

Referencias

- Aznar A y González D, *Estudio estadístico-descriptivo sobre la Educación Inclusiva en el Cono Sur Argentina-Chile-Paraguay-Uruguay*. Fundación ITINERIS, 2005
- Banco Interamericano de Desarrollo, http://www.iadb.org/SDS/SOC/site_6213_s.htm (2006-08-10)
- Inclusion International, XIV Congreso Mundial.
<http://www.inclusion-international.org/sp/news/28.html>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia
<http://www.uwc-ukraine.org/unrelated/inclusion/> (2006-08-25)
- Ministerio de Educación y Ciencia, Universidad Complutense de Madrid (2005). *Actas de las Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa. Madrid, 13 al 17 de diciembre de 2004*. Madrid, Lerko Print, S.A.
- Red Internacional sobre Discapacidad, Centro para la Rehabilitación Internacional (2004). *Monitoreo Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Informe Regional de las Américas 2004*. Chicago.
- Samaniego P, (2006). *Aproximación a la realidad de las personas con discapacidad en Latinoamérica*. Madrid, Gráficas Alvani.
- Disponible en: <http://www.cermi.es/CERMI/ESP/Colección+Cermi.es/>
- Seligman ME, (1981). *Indefensión*. Madrid, Editorial Debate.

ENTREVISTAS Y RESPUESTAS CITADAS

- Barrero J., Escuela Particular “Sierraflor”. Ecuador, 2006.
- Bulit L., Presidente de la Asociación Síndrome de Down de la República Argentina (ASDRA), 2006.
- Castro C., Unidad Educativa “Teresa de la Parra”. Venezuela, 2006.
- Escalona I., Asociación Cubana de Limitados Físico-Motores (ACLIFIM), 2006.
- Escallón, I., Colombia, 2006.
- Escandón, Mª del C. y Puga, I. Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, Secretaría de Educación Pública, México, 2006.
- Ortiz Y., Fundación para la Integración del Niño Especial (FINE). Ecuador, 2006.
- Suasnavas D., Ecuador 2005.

NOTA:

Se agradece la colaboración de personas de diversos países de la Región, especialmente a la Fundación “Paso a Paso” que a través de su boletín “Gemas Pedagógicas” ayudó en la difusión del cuestionario sobre inclusión educativa.

http://www.pasoapaso.com.ve/GEMAS/gemas_nl.htm